

# Arbejdsformer

I et arbejde kan man altid  
fordybe sig så ganske  
at man til sidst  
finder det interessant.

*Karl Gjellerup*

Man må gøre sig klart, at forskellige undervisnings- eller arbejdsformer giver forskellig indsigt. Måden, metoden, formen hvorunder man tilegner sig et indhold spiller direkte ind på resultatet, altså på uddannelsens kvalitet. Det er derfor vigtigt at lade indhold og form arbejde sammen, så undervisningen bliver vedkommende, virkelighedsnær, engagerende og intens.

At det er vigtigt for uddannelsens kvalitet at variere undervisnings- og arbejdsformerne fremgår klart af følgende:

Undervisningen skal tilrettelægges således, at den studerende dels får mulighed for at fordybe sig i de enkelte fagområder, dels får mulighed for at arbejde med helheder og sammenhæng i uddannelsen. Samtidig skal hele studieforløbet og dets enkelte dele relateres til uddannelsens formål.

Kompleksiteten i det pædagogiske arbejde bør således afspejle sig i de arbejdsformer, der benyttes i uddannelsen.

En anvendt undervisningsform i alle uddannelser er fagundervisning, som kan være enkeltfaglig eller tværfaglig. Den fagstyrede undervisning er velegnet til pædagoguddannelsen, men den bør suppleres med andre undervisningsformer som f.eks. projektorganiseret undervisning, værkstedsarbejdsformen mv.

Det er udvalgets opfattelse, at ingen undervisningsform i sig selv giver mulighed for tilstrækkelig kvalificering til pædagogisk arbejde. Uddannelsen må nødvendigvis bestå af en kombination af flere undervisningsformer i løbet af uddannelsesforløbet. (Betænkning nr. 1213: *En fælles pædagoguddannelse*. Undervisningsministeriet, 1990 s. 49).

Principielt er der to typer af undervisningsformer.

Den ene går *fra teori* mod praksis. F.eks. kan en psykologilærer undervise i Freuds teori. Den studerende vil umiddelbart kunne reflektere over egne livserfaringer, hvorved teoriens gyldighed vil blive afprøvet og om muligt indgå i den studerendes personlighedsudvikling. Det er jo alle tiders, men der vil dog stadig være et stykke vej til at kunne anvende teorien i sin pædagogiske praksis overfor de forskellige målgrupper.

Det vil derfor være vigtigt også at bevæge sig *fra praksis* (en case) mod teori. F.eks. kan man beskrive en persons adfærd med henblik på at søge at afdække, hvad der får personen til at handle sådan. Herved er man teori-søgende. Herved kan man afveje, om f.eks. Freuds teori kan forklare personens reaktioner eller ej. Sådan må man nødvendigvis forholde sig i praksis, og det vil være særdeles vigtigt på seminariet at øve sig i denne bevægelse, den eksemplariske.

Der findes ikke én undervisningsform, som er den rigtige. Det er variationen, der gør undervisningen levende. Det man lærer, hænger sammen med måden, man lærer det på. Indhold og form hænger sammen.

De efterfølgende forslag virker forhåbentlig som inspirerende eksempler på undervisnings- og arbejdsformer, som kan varieres og tilpasses efter behov og situation. Beskrivelserne er korte, så det kan være vigtigt at udvide forståelsen af arbejdsformen ved at støtte sig til den foreslåede litteratur eller en lærerinstruktion.

## Fagundervisning

Denne undervisningsform har sin styrke i, at det enkelte fags indhold kan fremtræde kompromisløst og på fagets egne præmisser. Lærerens formidling af faget får en central position, idet læreren har maksimale muligheder for at udvirke sin faglige ekspertise og sit faglige engagement. Man kan sige, at fag-fagligheden iscenesættes. De studerende må finde sit engagement i lyset heraf samt i muligheden for at deltage i bestemmelsen af indhold, indholds rækkefølge og undervisningsformer inden for rammerne af fagets mål- og indholdsbestemmelse og ressourcemæssige muligheder. Fagundervisning kombineres ofte med gruppearbejde og debatter, hvor fag-fagligheden efterprøves. Fagundervisning kan desuden ske i forbindelse med et igangværende temaarbejde, hvor et fag vil kunne bidrage til en belysning af temaet ud fra fagets vinkel.

## Temaarbejde

I Bekendtgørelsens § 5, stk. 2 åbnes for en tværfaglig tematisering:

Undervisningen kan tilrettelægges med udgangspunkt i de enkelte fag, de enkelte faggrupper og i emner, temaer eller problemstillinger, der går på tværs af disse. Dele af undervisningen kan tilrettelægges som integreret led i forsøgs- og udviklingsarbejde, som seminarier deltager i.

Fra Betænkning nr. 1213, s. 46:

Udvalget finder, at det i pædagoguddannelsen kan være hensigtsmæssigt i et vist omfang at arbejde ud fra overordnede temarammer, der relaterer sig til bestemte udsnit af den pædagogiske virkelighed. Det vil således være karakteristisk for pædagogisk virksomhed, at uanset hvad der arbejdes med, vil der være nogle grundlæggende temaer, som med større eller mindre vægt indgår i arbejdsområdet, hvorfor de også bør indgå i uddannelsen.

Tematiseret undervisning har til formål at virke samordnende og koordinerende for den undervisning, der finder sted, således at såvel fag som studieaktiviteter uddyber og belyser det valgte tema, på den anden side skal temaet rette sig mod de studerendes tilegnelse af viden og indsigt i det valgte emne. Temaerne er aspekter, som indgår i enhver faglig sammenhæng, og som der kan arbejdes med i såvel enkeltfaglige som tværfaglige og projektorgeriserede forløb.

Udvalget har ikke ønsket at binde uddannelsen til konkrete temaer og temarammer, idet temaernes indhold, omfang og sammensætning bør fastsættes decentralt efter det enkelte seminariums bestemmelse. Endvidere bør det overlades til de enkelte seminarier at angive de ressourcemæssige bindinger, f.eks. at det enkelte undervisningsforløb i relation til et valgt tema skal svare til et bestemt antal undervisningstimer. Udvalget har dog ønsket at pege på, at en tematiseret undervisning er relevant i pædagoguddannelsen.

# Gruppearbejde

Ofte vil man i studieforløbet komme til at arbejde sammen i gruppe: interesse-/temagrupper, studiegrupper, bachelorgrupper mv. Derfor vil det være relevant at give nogle tanker til forståelse af kravene og udviklingen af denne arbejdsform. Relevansen kan yderligere begrundes med, at arbejdet i en personalegruppe netop er gruppearbejde.

For at få sammenhæng i samarbejdet gør gruppen klogt i fra starten at drøfte forventningerne ved at klarlægge følgende forhold i en samarbejdsaftale:

- Ønskes ordstyrer og referent?
- Hvornår er gruppen beslutningsdygtig?
- Ansvar ved fravær (afbud, informere den fraværende)?
- Aftale/aftalebrud (konsekvenser)?
- Arbejdsplan med minimumskrav til den enkelte?
- Fælles mål og fælles holdning til processen mod målet?
- Faglige og personlige problemer (åbenhed)?
- Evaluerings, kritik/selvkritik?

Det er sværere at arbejde i gruppe end alene. For at der kan være tale om et egentlig gruppearbejde, skal følgende krav til den enkelte nemlig opfyldes:

- giv dit bidrag
- hav øje for andres bidrag
- forstå andres problemer
- få helhedssyn.

I øvrigt kan gruppen prøve at overveje følgende gode råd for at komme til at fungere bedre:

- lær hinanden at kende!
- sørg for, at alle er aktive!
- skjul ikke dine følelser - udtryk dem!

- overhold aftaler!
- skjul ikke uenigheder, men undersøg dem!
- men indgå alligevel kompromis'er!
- tag god tid til beslutningerne!
- formuler din kritik konstruktivt!
- respekter forskellighed!

## Projektarbejde

Et projekt starter, når en eller flere deltagere finder en anledning til at undersøge et tema nøjere. Anledningen kan være en interesse, en fascination, en nysgerrighed eller en utilfredshed i et tema. Alle deltagerne skal på forhånd være så interesserede i temaet, at de har lyst til at beskæftige sig intenst med det i den tid, der afsættes til projektet. Temaet skal være uddannelsesrelevant og involvere de(t) fag, der indgår i projektet. Temaet skal desuden have en sådan kvalitet, at det må formodes, at deltagerne ved at gennemføre projektets forskellige faser vil kunne opnå et fagligt niveau, der lever op til de krav, man med rimelighed må kunne forvente i uddannelsen. Et projekt er deltagerstyret, dvs. suverænt styret af deltagerne selv. En projektgruppe har normalt tilknyttet en lærer, der fungerer som faglig konsulent og som vejleder i processen.

Et projekt gennemløber følgende faser:

### 1. Introduktion

Rammerne for projektet undersøges: tid, fremmøde, økonomi, produktkrav, ansvar, lærerressourcer, ekskursioner, gæstelærere, evaluering m.m. Det er nødvendigt at gennemdrøfte rammerne i gruppen, da en forudsætning for projektets gennemførelse er, at alle deltagerne er indforstået med og realistisk i forhold til tidsramme, ressourcer og deltagerens forudsætninger.

### 2. Emnevalg

Emnet vurderes om det holder: om det er uddannelsesrelevant, engagerende for *alle* deltagerne, og om det er muligt at gen-

nemføre inden for rammerne. Det er vigtigt at tage sig god tid til denne fase.

### **3. Problemformulering**

Problemet inden for det valgte tema formuleres nu. Forsøg at formulere problemet uden spørgsmålstejn. F.eks. startes: "Jeg har set det som et problem, at..." eller "Det har undret mig, at...". Problemet vil dernæst rejse en række spørgsmål, som skrives ned. Problemet, spørgsmålene og afgrænsningen er det, der til sammen kaldes problemformuleringen.

Det er vigtigt, at problemformuleringen bliver så præcis, som det på nuværende tidspunkt er muligt. Problemet bliver styrende for resten af projektforløbet, hvor man nøjere skal undersøge problemet:

- Hvem er det et problem for?
- Hvorfor og på hvilken måde er det et problem?
- Hvad kan man gøre ved problemet?

Erfaringerne viser, at problemformulerings-fasen er særlig vanskelig og kræver opmærksomhed og støtte fra lærerside. På den anden side af vanskelighederne må man forstå, at en problemformulering ikke behøver at være endelig, men kan udvikles i løbet af projektet. Det er dog vigtigt at holde sig for øje, at problemet skal prøves eller undersøges, ikke kun i bøgerne, men også ude i virkeligheden.

### **4. Planlægning**

Den resterende tid må nu disponeres, så man når igennem alle faserne. Brug af lærerkræfterne, kontakt ud af huset og fordeling af arbejdsopgaverne tilrettelægges under hensyntagen til den enkelte. En grundig planlægning er yderst vigtig for at projektet ikke kommer til at sejle, og for at den enkelte ikke kommer til at føle sig usikker på, hvad det hele drejer sig om. I planlægningen er det også vigtigt at give plads for undervejs-evalueringer, hvor projektet som helhed og den enkeltes rolle justeres.

## **5. Gennemførelse**

Det planlagte gennemføres. Fagrelevante forhold inddrages til analyse, undersøgelse og vurdering af problemernes omfang og karakter. Vigtigt er det her dagligt at tage notater over beslutninger og over projektets udvikling. Det vil spare megen tid i den efterfølgende fase.

## **6. Produktfremstilling**

Det er vigtigt at stille krav om et produkt, så det hele ikke kun ender i snak. Produktet kan være en skriftlig rapport, et læserbrev til børn og unge, en konkret ændring af de undersøgte forhold, en aktion. I produktet må man forsøge at tage konsekvenserne af sine overvejelser.

## **7. Fremlæggelse**

Et godt projekt fortjener desuden en fremlæggelse for at kunne blive kendt af andre. Et dårligere projekt er også vigtigt at fremlægge for at andre og gruppen kan lære af fejlene. De fleste fremlæggelser foregår for medstuderende, lærere, men man må overveje også at indbyde andre interesserede.

## **8. Evaluering**

Kvaliteten af det udarbejdede produkt og fremlæggelsen vurderes, ligeledes den enkeltes indsats i forløbet. Ting, man ikke nåede, kan måske tages op i den kommende undervisning, hvis det stadig er relevant.

## **9. Afslutning**

Projektet afrundes med at rydde op efter sig i de anvendte lokaler, og i en uformel fælles afslutning f.eks. over en frokost, drøftes projektets og produktets betydning for den enkelte.

## **Hovedsigtet med projekt**

Fagene må ikke presse sig ind i et projekt, og man må være opmærksom på, at et projekt kan virke inspirerende og fornyende ind på fagene.

Hovedsigtet med et projekt er at finde begrundede løsninger på faglige problemer i den hensigt at forandre og forbedre praksis. Projektarbejdet vil derfor dreje sig om at finde faglig-pædagogiske løsninger på konkrete problemer i hverdagen. Projekt er udviklingsarbejde.

### Litteratur:

Holten-Andersen, Carl, Karsten Schnack & Bjarne Wahlgren: *Invitation til projektarbejde*. Gyldendals pædagogiske bibliotek, 1980.

Illeris, Knud: *Modkvalificeringens pædagogik. Problemorientering, deltagerstyring og eksemplarisk indlæring*. Unge Pædagoger, 1981.

## Pædagogiske spil

Ideen med de pædagogiske spil (situationsspil, rollespil, spontanspil mm.) er, at man kan indleve sig i personer, forhold og situationer i virkeligheden samt udtrykke sig, fortolke, forstå eller gennemleve problemer, konflikter, modsætninger.

Man udformer selv eller får andre til at lave rammen om et spil, som indeholder en situation, et forhold, et problem, en modsætning, som ønskes anskueliggjort. Der stilles krav om, at spillet gennemføres så virkelighedsnært og konkret som muligt. Herefter analyseres og vurderes spillet. Rammerne kan være et personalemøde, et forældremøde, en paneldiskussion, pædagog-barn, en svær samtale mellem pædagog og forældre, pædagoger i forhandling med kommunen, et møde mellem pædagoger og lærere osv. Spillene kan optages på video, som herved vil fungere som spejl for deltagerne og som holdepunkt for analysen. Er man ikke med på den, kan det være vigtigt inden spillets start at have udpeget observatør til hver af deltagerne.

De efterfølgende to pædagogiske spil er usædvanlige ved, at nogle af deltagerne har åbne roller, hvor det drejer sig om at reagere åbent og ærligt i forhold til de fastlagte roller. Man kan overveje, om det er en fordel, at alle kender de faste roller inden spillets start.

På den baggrund kan man også høre, om der er nogen, der har lyst til at indgå i den åbne rolle. Rammerne for de efterfølgende spil er personalemødet.

### (1) Om regler

**Leder:** Giver udtryk for, at det er nødvendigt med fælles regler for institutionen på forskellige områder. Regler som: Ikke løbe på gangen, ikke råbe og skribe. Du synes, at børnene skal lære at rydde op efter sig, have pligter og høre efter. Pædagogerne må slå ned, over for børn, der driller. Du er imod, at børnene skal have legetøj med hjemmefra. Generelt synes du, at børnene skal lære noget mere.

**Souschef:** Du synes, at man skal passe på med alle de forbud og regler, som lederen giver udtryk for. Du har i det hele taget meget imod det, lederen siger. Du stiller spørgsmål som: Hvad skal disse mange regler gøre godt for? Hvad nu hvis børnene ikke overholder reglerne? Du går ind for mere fri leg.

**Pædagoger:** (åbne roller) I kommer hver for sig med jeres ærlige og oprigtige mening.

**Praktikant:** (åben rolle) Du kan deltage i debatten, men skal holde dig inden for de rammer, du mener en praktikant kan tillade sig i en sådan situation.

### (2) Om pædagogens rolle

**Souschef:** Du synes, at de unge på ungdomspensionen har for lidt mulighed for at identificere sig med de voksne, bl.a. fordi pædagogerne udelukkende fungerer som ekspedienter (hva' sku' der være?) for de unge. Pædagogerne må gøre sig deres egen kultur klar: spille den musik de kan lide, indrette sig efter egen smag i fællesrummene og i det hele taget vise voksen-holdninger og konsekvenser over for de unge, som kan indrette sig, som de

vil på deres værelser. Der skal være en hjemlig atmosfære på institutionen.

**Leder:** Du er åben over for noget nyt, men mener, at de unge i højere grad har brug for pædagoger, der er i kontakt med de unge og forstår de unge, og at de unge får mulighed for at indrette sig, som de vil. Du er bange for at miste kommunikationen og kontakten med de unge.

**Pædagoger:** (åbne roller) I kommer hver for sig med jeres ærlige og oprigtige mening.

**Praktikant:** (åben rolle) Du kan deltage i debatten, men skal holde dig inden for de rammer, du mener en praktikant kan tillade sig i en sådan situation.

## Baglandsspillet

Ca. 14.000 børn og unge er i dag anbragt udenfor eget hjem. "Når de anbragte børn fylder 18 år, ophører samfundets forpligtelser, og den enkelte er hermed efterladt alene, uden konstruktiv netværk eller kontaktmuligheder." siger Gitte Dahlgren Nielsen i en pjece fra *Baglandet*, hvor tidligere anbragte voksne, de såkaldte "mønsterbrydere" er i færd med at etablere et sted, hvor tidligere og nuværende døgnanbragte kan komme og få støtte, råd og vejledning samt en god snak med ligesindede. "Baglandet" har lavet Baglandsspillet med det formål at skabe indsigt i de anbragtes situation og for at afdække egne muligheder og begrænsninger: "Man skal gå ti mil i en anden mands mokkasiner for at forestille sig hans verden." Spillet er her formet til et undervisningshold på ca. 24 deltagere, hvoraf 4 er jokere.

**Case:** Jokerne udarbejder en case, som eksempelvis kan handle om pigen Liv på 13 år. Hun er anbragt på en døgninstitution.

Hendes forældre er alkoholikere. Liv har været udsat for fysisk vold og et incestlignende forhold. Hun er blevet tvangsfjernet fra hjemmet og endt i en plejefamilie, som efter en tid synes, at Liv skal tilbage til sine forældre. Det kommer hun, men det gik slet ikke, og hun er nu på døgninstitution, hvor to pædagoger sidder med de tidligere plejeforældre. Liv er til stede. Liv har en søster og en bror. Broderen ender med at slå faderen ihjel. Der vil kunne komme både psykolog og sagsbehandler til stede. Situationerne kan skifte, men kører ligesom i forløb. I jokernes beskrivelse af casen må der meget gerne være en konkret beskrivelse af, hvordan Liv har det.

## Spillet

### Deltagergruppen

Deltagergruppen, der er frivillige i spillet, sætter sig i rundkredse på stole. Alle lukker øjnene til visualiserende musik. Herefter præsenteres gruppen for en case, der er udarbejdet af jokerne. De forskellige personer, der optræder i casen, bliver noteret på tavlen. Herefter kan man melde sig på en rolle, man gerne vil spille. Det er ikke alle, der kan få en rolle, men alle deltager alligevel. Når spillet starter, kan de i gruppen, som sidder i rundkredsen gå ind og blande sig. Det kan ske på følgende måder:

- **Stop:** Hvis man sidder i rundkredsen og tænker "Hvorfor spørger hun ikke om det, eller hvorfor siger hun ikke..", så kan man gå ind og lægge hånden på vedkommendes skulder og sige "stop", herefter kan man sige det, man synes, der skal siges. Man går herefter tilbage til rundkredsen og spillet fortsætter ud fra det tilføjede.

- **Stop. Stop:** Hvis man går ind og lægger sin hånd på en skulder og siger "Stop. Stop", er det fordi man ønsker at spille rollen selv og pladsen byttes om.

- **Ring.** Man kan også ringe ind, hvis man vil have en snak med de forskellige, altså en mulighed for at stille spørgsmål til en enkelt eller hele gruppen, der spiller.

**Jokerne** er *guides* gennem spillet. De støtter og hjælper, hvis noget skulle gå i stå. De samler op, hvis nogen undervejs har brug for at snakke om det, der sker, hvis det går for tæt på. Undervejs i spillet vil jokerne kunne sige *højspænding*, og alle deltagerne skal stoppe op og lukke øjnene, mens der bliver spillet et stykke musik. Men ellers deltager jokerne på lige fod i spillet.

### **Spillet starter**

Når rollerne er uddelt og spillets regler og form er forstået, vil jokerne læse casen op. Herefter starter spillet, hvor jokerne sætter det i gang, hvis der er behov for det.

### **Spillet slutter**

Når spillet slutter, skal alle igen sidde med lukkede øjne og lytte til visualiseringsmusik. Bagefter vil der være evaluering og snak med hele holdet, men også enkeltvis, hvis der er behov. Det er vigtigt at få snakket om de følelser, der er opstået undervejs og få besvaret eventuelle ubesvarede spørgsmål. Når man prøver at gå i andre menneskers mokkasiner, vil man automatisk blive konfronteret med sig selv. Det kan være hårdt og samtidig udviklende, men det er vigtigt at få sat ord på bagefter for at forstå sig selv i sammenhængen.

## **Fremtidsværkstedet**

Denne arbejdsform er velegnet til at indkredse og udvikle kritik af hverdagslivet og fantasier til virkeliggørelse af forandringer. Arbejdsformen er tænkt som en frigørelsesproces, en skabelsesproces, en identitetsdannende proces, idet der i formen søges skabt et tankemæssigt frirum samt en åben og forpligtende dialog, hvor kritik frisættes og omdannes til mulig fælles virkeliggørelse. Fremtidsværkstedet, der ledes af 1-2 værkstedsledere, er bygget op på faser, som kort fortalt former sig således:

### 1. Kritikfase

Deltagerne kommer frit med deres mundtlige og skriftlige kritik i stikord, der *alle* noteres på store papirer ophængt i lokalet. Eventuelle tilråb noteres ligeledes.

Herefter udvælges de stikord (f.eks. ved håndsoprækning), man er mest interesseret i. De udvalgte stikord formuleres som kritiktemaer. Gennem afstemning udvælges de vigtigste kritiktemaer.

### 2. Fantasifase

Her drejer det sig om at vende kritikken om og sammen fremkomme med fantasier og utopiske forslag til, *hvordan man kunne ønske sig det skulle være* - uden at tænke på, om forslagene er realistiske eller ej. *Alle* forslag noteres på vægavisen. De bedste fantasitemaer udvælges ved afstemning, hvorefter man i mindre grupper konkretiserer de udvalgte temaer til utopiske udkast.

### 3. Virkeliggørelsesfasen

De utopiske udkast konfronteres nu med virkeligheden. Der vurderes først, hvad det vil være muligt at gennemføre under de nuværende vilkår, og hvad der vil kræve ændrede betingelser. Dernæst fastlægger deltagerne strategier for en realisering af udkastene. Endelig går man i gang med virkeliggørelsen.

## Litteratur

Olsén, Peter & Nielsen, Birger Steen: *Fremtidsværksteder - fra resignation og tavshed til kritik og fantasi*. Udkast, 1/1983.

Jungk, Robert & Müllert, Norbert: *Håndbog i fremtidsværksteder*. Politisk Revy, 1984.

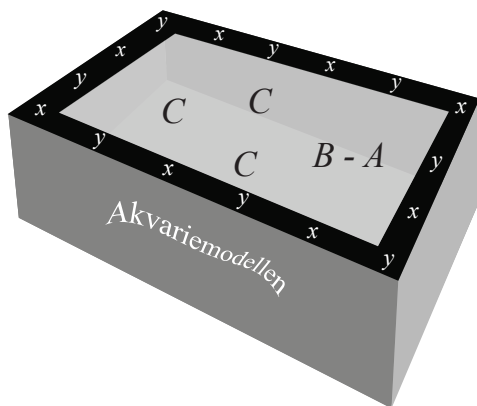
Hjuler, Anders: *Fremtidsværkstedet*. Artikel i Åge Rokkjær (red): *Udviklingsarbejde - hvordan*. Semi-forlaget, 1995.

# Akvariemodellen

- en metode til at orientere sig i modstandens landskab.

Akvariemodellen findes i adskillige udgaver. Denne model er på en og samme gang såvel konflikt- og problemløsende som en udviklingsmodel. Akvariemodellen som metode kan modvirke, at diskussionen cirkulerer eller, at der opstår pludselige og forhastede konklusioner. Modellen er på én gang problemorienteret, procesorienteret og produktskabende.

Modellen kan skitseres således:



A og B sidder inde i akvariet.

1. A har et fagrelateret problem, som han ønsker at fremstille, få en belysning af og kommentarer til, f.eks. om hvordan han kan løse sit problem. A fremsætter sit problem.
2. B er interviewerens
  - må ikke stille ledende spørgsmål
  - skal være så objektiv som mulig
  - interviewet må *ikke* forme sig som en samtale!B spørger ind til A's problem i ca. 3-5 minutter. Derefter lukkes akvariet for A og B.
3. Nu er det de tre C'ers tur. De har til opgave at drøfte de *faktiske* oplysninger, de har fået. Og ikke noget som helst andet

- dvs. i virkeligheden lægge op til B, at når hun skal genoptage sit interview, så gør hun det inspireret af C'ernes undren. Efter sådan at have drøftet B's interview af A, slutter C'erne deres drøftelse, som max må tage 5 minutter.
4. Nu lukkes akvariet igen - og B kan fortsætte sit interview af A. Dette bør ikke vare længere end 3-5 minutter. *Det er faglige problemer, der skal spørges ind til - ikke personlige!* Det vil sige, at hvis der f.eks. skal spørges ind til evt. samarbejds-problemstillinger, skal det tage afsæt i den faglige del af samarbejdsrelationen - og ikke alt muligt andet.
  5. Når A synes, at han har fået belyst sit problem, sluttes processen med, at alle X og Y'er tilkendegiver en opfattelse af forløbet, gerne med en løsningsmodel, men ingen rundbordsamtale.
  6. Hvis A ønsker at meddele de øvrige en evt. beslutning, kan dette være afslutningen på modellen den dag. Arbejdet bør ikke afsluttes med en efterfølgende diskussion af det fremstillede problem/forhold; men tværtom: problemet er nu fremstillet i al sin nøgenhed og sårbarhed, og det er vigtigt, at alle får vendt og drejet det hele "natten over". Så kan der senere træffes individuelle som kollektive beslutninger, men: *Det er A, som suverænt bestemmer, hvad han vil gøre ved sit problem!*

Denne arbejdsform er udarbejdet af seminarielærer Søren Hegstrup.

## Faglig supervision

Problemer i det pædagogiske hverdagsliv er ikke altid så let at gennemskue eller finde løsningen på. Her er faglig supervision en glimrende metode. Man henvender sig til en god kollega, som er indstillet på at hjælpe. Herefter etableres en særlig situation med særlige regler.

*Supervisanten*: den, der har problemet.

*Supervisor*: den, der hjælper.

*Evt. et reflekterende team*: personer, der lytter på.

Den faglige supervision gennemløber tre faser:

### **1. Fase: Etableringsfasen**

Deltagerne skal indstille sig til den forestående proces.

Uforstyrrethed.

Aftale fast tid og varighed.

### **2. Fase: Problemformuleringsfasen**

Supervisanten præsenterer sin problemstilling.

Afgrænser og prioriterer.

Fasen er afsluttet, når der foreligger en

indkredsning af problemet.

### **3. Fase: Analysefasen**

Supervisanten går dybere ind i problemet.

Supervisor kan spejle, hvad hun hører.

Supervisor kan give ideer fra sig - men *ikke* give løsninger.

Der holdes fokus på supervisanten.

### **4. Fase: Planlægning og handling**

Supervisanten søger at formulere, hvordan hun kan arbejde med sit problem.

Supervisor stimulerer til at tænke i handling, prøver ved spørgsmål at få supervisanten til selv at formulere mål og metode.

Supervisor kan forsigtigt komme med forslag til inspiration men uden, at der flyttes fokus fra supervisanten.

Giv undervejs i processen lov til vilde ideer.

### **5. Fase: Evaluering**

Supervisanten fortæller, hvad hun fik ud af det.

Hvad hæmmede og fremmede processen?

Supervisor lytter - må ikke komme med forsvar.

Supervisor fortæller om sine metodeovervejelser.  
Aftale: Hvor starter vi næste gang?

Normalt vil en faglig supervision være 20-30 minutter. Fokus må aldrig flyttes væk fra supervisanten, der til enhver tid har ret til at afbryde supervisionen.

Den faglige supervision kan udvides med *et reflekterende team*, hvis problemet på forhånd skønnes at være af en så generel interesse og under forudsætning af, at supervisanten ser det som en fordel, at flere deltager. Det reflekterende teams opgave er at lytte under supervisionen. Når den er færdig, kan hver person i det reflekterende team udtale sig på skift. Til sidst udtaler supervisanten sig.

Herefter kan man gå over til en almindelig diskussion om problemfeltet. Også det skal på forhånd være aftalt. Reglerne skal overholdes og skabe en tryk atmosfære. Formen skal være gennemskuelig og forudsigelig.

## Litteratur

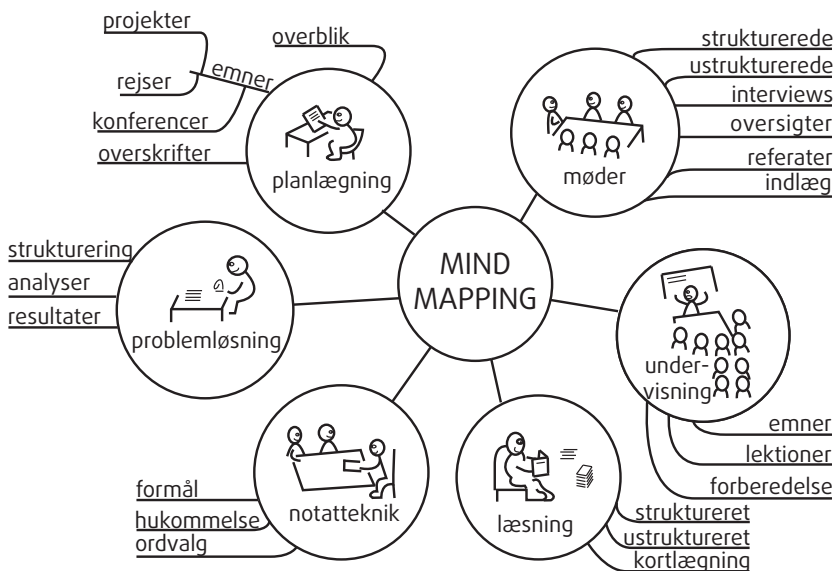
Andersen, John & Susan Weiss: *Pædagogen i centrum - om kollegial supervision*. Forlaget Børn & Unge, 1993.

Clausen, Peter m.fl.: *Supervision*. Artikel i Rokkjær, Åge (red): *Udviklingsarbejde - hvordan*. Semi-forlaget, 1995.

## Mind mapping

### Hvad er mind map?

Mind map er meget velegnet, hvor man har behov for at skabe sig et overblik. Det kan være i forbindelse med en brainstorm over et emne, over en tekst eller som redskab i forbindelse med et oplæg til et møde, som interview-oplæg, til foredrag osv.



Når man tegner et mind map, er emnet angivet som "kernen" i midten. De enkelte delområder eller grupper af tanker/ideer er angivet i grene eller undergrene afhængig af relevansniveau og detaljeringsgrad. Som vist består mind map af overordnede og sideordnede begreber og evt. tegninger og symboler.

## Litteratur

Bonet, Inga-Lill & Jørgen Poulsen: *Kreativ mind mapping*. Educa, 1995.

## Udviklingsarbejde

Forsøgs- og udviklingsarbejde er én af de arbejdsformer, man kan anvende til *udvikling* af det pædagogiske arbejde. Udgangspunktet er spørgsmål, der dukker op ud fra praksis. Eksempelvis:

- Er det sandt, at der er forældre, som er utilfredse?
- Hvorfor er der altid voldsomme problemer i garderoben, når

- børnene skal have deres tøj på?
- Det er mit indtryk, at de store drenge keder sig i institutionen.
  - Hvorfor går vore personalemøder så dårligt?
  - Hvad er livskvalitet for de udviklingshæmmede?
  - Hvordan får vi tid til de pædagogiske diskussioner?

Måske kalder man disse spørgsmål for problemer. Man gør sig i det mindste nogle antagelser om, at noget kunne være anderledes. Enten fordi man selv får øje på problemerne, eller fordi andre stiller spørgsmålene - eller fordi spørgsmålene melder sig på grund af forandringer i vilkårene for pædagogisk arbejde.

Besvarelsen af disse spørgsmål kan ske på mange måder. Lige fra man på stående fod giver et svar, til man lader spørgsmålene være genstand for en nærmere undersøgelse. Nogle spørgsmål lader man måske ligge, fordi man ikke kan overkomme at besvare dem, andre problemer bliver måske blæst alt for højt op i forhold til vigtigere spørgsmål.

Men én ting er sikkert. Har først problemerne åbnet sig, er de ikke sådan at komme af med. Man kan forsøge at fortrænge dem - og det bliver man af forskellige årsager måske nødt til - men det er en kortsigtet løsning. Uløste problemer har en tilbøjelighed til at sætte sig og brede sig som ringe på vandet. Et uløst problem fører andre med sig. Så der er ingen vej udenom. Man kan lige så godt se problemerne i øjnene og forsøge at løse dem. Udvikling er ikke sådan at komme uden om!

Men det er ikke altid let bare lige at løse et problem. Nogle problemer har en sådan karakter, at det er nødvendigt at bruge andre arbejdsformer end at snakke sig til rette. Nogle problemer har en sådan karakter, at for at få skovlen under dem kræver det systematiske undersøgelser, en ny teoriforståelse og heraf afledte nye handlemuligheder.

Her er det så forsøgs- og udviklingsarbejdet kommer ind. Ikke fordi vi skal blive klogere på udviklingsarbejde, men fordi udviklingsarbejde på en særlig måde kan hjælpe os med at blive *klogere på os selv, og det vi er en del af.*

## Undersøgelse

I et udviklingsarbejde stilles der krav om, at der foretages en dyberegående undersøgelse af problemet: *Er det nu også et problem? For hvem er det et problem? Hvordan fremtræder problemet? m.v.*

Her er det nødvendigt at foretage systematiske undersøgelser i form af observationer, iagttagelser, spørgeskemaer, interviews eller lign. Indkredsning af problemerne kan eksempelvis også ske ved hjælp af supervision eller et fremtidsværksted. Problemerne skal (sand)synliggøres og erkendes. Det skal altså bl.a. ske ved indsamling af data. Måske viser det sig, at det, man troede var problemet, i virkeligheden ikke var problemet, men at problemkernen lå et andet sted. Måske et sted, der er for smertefuldt at erkende.

## Tolkning

I et udviklingsarbejde skal man herefter forsøge at gå bag om fremtrædelsen for at give et bud på de (sammenhængende) kræfter, der indvirker på problemet. Man skal forstå, fortolke og forklare med det sigte at afvikle problemet, finde nye handlemuligheder.

## Nye handlemuligheder, forsøg

De nye handlemuligheder skal afvejes, muligvis skal der laves forsøg for at undersøge, om de nye handlemuligheder nu også fører derhen, hvor man ønsker. Forsøg kan være vigtige for at turde tage nye skridt, for at afveje usikkerhedsmomenterne ved f.eks. en ny struktur, en ny praksis, en ny undervisningsform.

## Samarbejdsaftale og ligeværdighed

Deltagerne skal allerede fra starten af udviklingsarbejdet have lavet en samarbejdsaftale. Her er det vigtigt, at *alle* deltagerne oplever det som *deres* projekt, at ingen løber med projektet. Des flere man er, des sværere kan det være at opnå *ligeværdighed* i arbejdet. Men uanset om man er få eller mange, er en samarbejdsaftale vigtig at få på plads i så mange detaljer som muligt allerede fra starten.

Ligeledes er det vigtigt at holde hinanden underrettet og foretage fælles evalueringer, vurderinger og justeringer. Det kræver god kommunikation.

## **Formidling**

Når udviklingsarbejdet er nået til vejs ende, skal resultaterne gøres op og formidles til deltagerne og evt. til andre involverede og interesserede. Det er klart, at et arbejde af en sådan karakter skal opsamles og formidles. Arbejdet danner jo begrundelser for de nye handlinger, og skal alle kunne følge med, må det formidles. Typisk sker formidlingerne både skriftligt i form af en rapport og mundtligt.

## **Tid**

Som det fremgår af ovennævnte, tager udviklingsarbejdet tid. De enkelte faser kan dog vægtes mere eller mindre. De kan op- og nedtones og prioriteres afhængig af udviklingsarbejdets karakter, afgrænsning, hensigt, tidsramme og deltageres forudsætninger og ønsker om grundighed.

## **Fokusering**

Måske er den væsentligste årsag til, at de fleste udviklingsarbejder lykkes, at der er tale om, at man ikke længere ser på alle problemer på én gang, men udvælger sig et afgrænset område, som man fokuserer på. Man kunne tale om en fokuserings-effekt, hvor alt ikke bliver én grå masse.

At fokusere i hverdagen betyder, at man ikke kan køre på rutinen. Man er nødt til at afsætte en særlig energi, en særlig opmærksomhed på det netop udvalgte område. Det kan dog være svært at holde opmærksomheden ét sted, fordi alt er i bevægelse og risikoen for at blive afbrudt kan være stor.

Det er her udviklingsarbejde er vigtigt. For i denne arbejdsform aftaler deltagerne:

- at rette deres opmærksomhed mod det samme
- at gå i dialog om det, man ser
- at være indstillet på, at der kan blive tale om forandring, udvikling og ny (selv)erkendelse.

Disse aftaler er kernen i al udviklingsarbejde.

## Litteratur

- Christensen, Søren Kai, Kjeld Ivan Larsen & Ida Schwartz: *Pædagogisk udviklingsarbejde - en nødvendighed*. Semi-forlaget, 1994.
- Christensen, Søren Kai, Lene Iversholt & Anne Linnegaard: *Udviklingskonsulenter i udviklingsarbejde - en invitation til samarbejde*. Semi-forlaget, 2000
- Pedersen, Peter Møller & Brita Foged (red.): *Tendenser i pædagogisk udviklingsarbejde - en antologi*. Forlaget PUC, Viborg Seminariet, 2003.
- Pettersen, Reidar J.: *Fornyelse af pædagogikken - introduktion til metoden i pædagogisk udviklingsarbejde*. Forlaget Børn og Unge, 1989.
- Rokkjær, Åge (red) m.fl.: *Udviklingsarbejde - hvordan*. Semi-forlaget, 1995.

## Erfaringsværksted

### - om at bevæge sig fra oplevelse til erfaring.

(Udarbejdet af seminarielærer Bent Madsen)

Målet med erfaringsværkstedet er

- at øve deltagerne i at bevæge sig fra en subjektiv oplevelse til en erfaring, der kan formidles til andre. Med udgangspunkt i den individuelle erfaring skal deltagerne opøve evnen til at kunne generalisere ud fra egne og andres erfaringer.
- at udvikle faglige begreber for, hvad en god pædagog er, og hvad pædagogisk arbejde er.
- at give indblik i en læreproces, som kan bruges, når praktikanter skal lære at formulere sig om deres praktik-erfaringer.

Arbejdet i erfaringsværkstedet foregår i grupper med 4-5 deltagere og forløber i følgende faser:

#### 1. Fremkaldelse af en positiv oplevelse

Hver deltager har skriftligt formuleret en oplevelse over temaet: *En*

*pædagogisk situation eller forløb, som du oplever som positiv og vellykket.* Det skal med andre ord være en oplevelse, hvor du selv har været aktør, og som har gjort et særligt indtryk på dig.

## **2. Fra oplevelse til erfaring**

Nu skal hver deltager udfolde sin oplevelse på skift. Meningen er, at oplevelsen skal formuleres og formidles til andre. Det vil sige, at oplevelsen ikke længere er individuel, men er på vej til at blive fælles. I selve formidlingen ligger springet fra oplevelse til erfaring, idet den første betingelse for at en oplevelse kan kaldes en erfaring er, at den formidles.

Som hjælp til at indkredse, hvad der var afgørende eller medvirkende til, at situationen oplevedes som vellykket, kan man støtte sig til følgende spørgsmål:

- Var der noget særligt ved denne situation, som var forskellig fra så mange andre?
- Hvordan vil du beskrive resultatet eller børnenes udbytte? Kan du begrunde, hvorfor det blev en succes?
- Hvordan vil du beskrive udviklingen i processen?
- Hvad var din rolle som pædagog? Og børnenes/barnets?
- Hvad kendetegnede jeres samspil eller relationer?
- Var situationen planlagt, spontan, fri eller rutine?
- Hvordan vil du karakterisere stemningen eller atmosfæren?
- Tror du, børnene oplevede det samme som du?
- Hvilke egenskaber, kompetencer eller evner hos dig selv tilskriver du den vellykkede situation?
- Ved du, hvordan du en anden gang kan opnå noget tilsvarende?

Det er vigtigt, at deltagerne forholder sig lyttende og spørgende under runden, idet I skal hjælpe hinanden med at fremkalde og udfolde den enkeltes oplevelse, så det særlige ved den kan komme frem.

## **3. Fra individuel erfaring til generalisering**

I skal nu i gruppen forsøge at generalisere ud fra de individuelle er-

faringer. Det betyder, at I skal prøve at sige noget mere alment på baggrund af de konkrete erfaringer.

- Hvilke af jeres erfaringer, mener I, kan have gyldighed ud over de konkrete situationer, hvor erfaringen er gjort?
- Hvilke erfaringer, tror I, kan overføres til andre pædagogiske situationer?
- Kan I finde iøjnefaldende ligheder i jeres roller, samspil, proces osv.?
- Og hvor er der afgørende forskelle, som ikke er fælles, men som måske direkte strider mod hinanden? Og kan I give forklaringer på det?
- Siger jeres runde noget om, hvad der gør en pædagog til en god pædagog i al almindelighed?

#### **4. Fremlæg på plancher i plenum**

Konklusionerne på jeres generaliseringer skal I formulere på plancher, som fremlægges i plenum. I kan evt. vælge en repræsentant fra gruppen, som fremlægger.

#### **5. Hvilke nye aspekter kan jeg nu tilføje min oprindelige oplevelse?**

Evaluering af processen.

## **Sparring**

### **- faglig supervision af skriftlighed**

“Sparring er en faglig samtale, der finder sted mellem kollegaer. Det er den fælles udforskning og diskussion af et fælles problem, hvor man kritisk afprøver faglig viden, holdninger og metoder med henblik på at finde frem til de bedste handlemuligheder, soim løser den pædagogiske opgave bedst muligt, og som samtidig optimerer brugernes mulighed for selv at skabe deres egne livsbetingelser.”  
(Ida Schwartz: *Sparring. Faglig samtale og refleksion i pædagogisk praksis*. Rapport. BUPL & SL, 1998.)

Det forudsættes, at deltagerne forinden har læst hinandens skriftlige produkter, og at man har aftalt rollefordelingen.

Personer (normalt kun studerende):

- F** = Fokuspersonen. Svarer eftertænksomt med henblik på kvalificering af sine egne skriftlige udsagn.
- S** = Sparringspartner. Stiller kvalificerende spørgsmål til det skriftlige produkt.
- O** = Ordstyrer, vejleder - ikke debattør. Sikrer, at fokus ikke flyttes fra fokuspersonen.

Regler:

1. Find et uforstyrret sted.
2. Afklar problemer med rygning.
3. Sørg for drikkevarer - og lidt guf.
4. Opbyg koncentration. Vær til stede.
5. Opbyg en positiv, behagelig og alvorsfuld, faglig stemning.
6. Sæt jer, så **F** og **S** har øjenkontakt.
7. Find papirer og blyant frem.
8. De næste 60 min. (tiden aftales på forhånd) disponeres:
  - 45 min. til kvalificering
  - 15 min. til evaluering.
9. Fokus må ikke flyttes fra **F**.
10. Opgaven er at kvalificere **F**'s skriftlige besvarelse.
11. Systematisk - fra ende til anden - stiller **S** uddybende spørgsmål til **F**'s begreber, udsagn, sammenhæng og tankegang. Sørg for at komme igennem hele den skriftlige besvarelse.
12. Tal roligt og eftertænksomt. Tag gerne mindre tænkepauser. Lad **F** tale ud.
13. Tag tid til at notere opdagelserne, kvalificeringen, så den ikke tabes på gulvet. Søg gerne støtte til formuleringen.
14. Den faglige kvalificering afsluttes med, at **F**, **S** og **O** på skift og i nævnte rækkefølge evaluerer **F**'s styrker og svagheder - uden diskussion i første runde. I 2. runde er debatten fri.
15. **O** sørger for, at tidsrammen overholdes - uanset konsekvenser.

## Krydsild

### -faglig kvalificering af en studerendes holdning

Ud fra et givet emne - eller i en mere eller mindre tilfældig debat-situation, hvor der kan være fra 3 til måske 24 deltagere stiller en "forsøgsperson" sin holdning til emnet til disposition for en nærmere afprøvning: Holder den studerendes argumentation? Er der sammenhæng og dybde i betragtningerne? Hvor slipper argumenterne op?

De øvrige deltagere må ikke komme med egne meninger, men må udelukkende stille spørgsmål til opklaring af forsøgspersonens holdning - og på denne måde følge tankegangen til dørs. Forsøgspersonen gives god tid til besvarelse af deltagerens spørgsmål. Krydsilden kan vare 5-10 minutter, men forsøgspersonen har ret til at stå af når som helst. Herefter evalueres krydsilden. Her er det vigtigt, at forsøgspersonen får mulighed for at udtale sig først.

## Case

En case er en beskrivelse af en situation fra det pædagogiske arbejde. Et problem eller et dilemma trænger sig på og trænger til nærmere overvejelser og udvikling:

*Jette (5 år) går i børnehaveklasse. Peter (8 år) går i 2. klasse. De går begge i samme SFO. Faderen, Erik (38 år) har et job som "bestyrer" af en nyoprettet Netto. Han har en lang arbejdsdag. Moderen, Karen (34 år) har et job i Den Danske bank som "kassedame". Der er stor risiko for, at hun er en af dem, der får prikket.*

*For kort tid siden blev Erik og Karen enige om at skilles. De gav som begrundelse, at de var "vokset fra hinanden". De havde fælles forældremyndighed og fundet en ordning, hvor børnene på skift var hos forældrene. For to måneder siden traf Karen en ny kæreste, som hun er meget optaget af.*

*Jette har i den sidste tid virket mere og mere indesluttet. Hun græder ofte, når noget går hende imod. Kammeraterne er begyndt at undgå hende.*

*Peter er i den sidste tid blevet mere opmærksomhedskrævende, selvhævdende og dominerende. Han viser ikke situationsfor-*

*nemmelse, går ofte for langt - har svært ved at stoppe, mens legen er god, og kommer nemt i konflikt. Kammeraterne udtrykker deres irritation over ham. Når personalet irrettesætter ham, bliver han forurettet og sur.*

*Husk:* Det er ikke alt, man ved ud fra en case. Man kunne sikkert tænke sig flere informationer. Men sådan er det jo - man ved det, man ved. Ønskes flere informationer, må man skaffe dem. Men hvordan? Og hvad skal der ske med de to børn?

## Litteratur

Rokkjær, Åge & Kirsten Højberg: *Case – situationsbeskrivelser til udvikling af det pædagogiske arbejde*. Semi-forlaget, 2001.

## Synopsis

Synopsis har i uddannelsen været en meget anvendt og populær arbejdsform, der derfor givetvis vil indgå i studieordningerne som evaluerings- og eksamensform. Bruges synopsis i dagligdagen, kan den tillempes, som man måtte ønske det.

En synopsis er en kort sammenfattende oversigt over et emne eller et emneområde. Den kombinerer skriftlighed og mundtlighed.

Synopsen er karakteriseret ved, at der formuleres problemer med udgangspunkt i uddannelsens fag, emner eller praksis. Formulering af faglige-pædagogiske problemer bidrager til, at den studerende erhverver sig en klarere erkendelse af relevante faglige spørgsmål.

Når problemerne er formulerede, er de styrende for uddybningen. Uddybningen sker i hovedpunkter med inddragelse af faglig viden, som belyser problemformuleringen.

Synopsen er udgangspunkt for samtalen. Så når den studerende enkeltvis eller i gruppe har udført den skriftlige del af arbejdet, følger den mundtlige fremstilling, der bør indeholde en *uddybende* argumentation for problemernes faglige og pædagogiske relevans.

Drøftelse, kritik, problematiseringer og forsøg på konklusioner er væsentlige i denne proces.

Som nævnt kan en synopsis tillempes forskellige formål og

sammenhænge, typisk bruges arbejdsformen til evaluering af et teori- eller et praktikforløb, 1. årsprøven, mundtlig eksamen o.a.

En synopsis er normalt på mellem 4-6 maskinskrevne A4 sider, eksklusiv forside, henvisninger og evt. bilag. Den indeholder:

- 1) studerendes navne
- 2) opgaveemnet og angivelse af faggrupper
- 3) afgrænsning og problemformulering
- 4) uddybning af emnet i hovedpunkter
- 5) konklusion, perspektivering
- 6) spørgsmål til drøftelse
- 7) fordeling af oplægget
- 8) henvisninger

## **Uddybning:**

### **1) Forside.**

- Uddannelsessted, hold/gruppe, studerendes navn(e)
- Fagrelatering
- Fremlæggelses-dato
- Opgaveemnet
- Indholdsfortegnelse

### **2) Opgaveemnet og fagrelatering**

Et opgaveemne skal indeholde de fag eller faggrupperes synsvinkler, der er påkrævet. Man kan tænke sig andre synsvinkler inddraget (pædagogiske, psykologiske, historiske, familiepolitiske, fagforeningspolitiske, sociologiske, juridiske, økonomiske, politiske, etiske).

### **3) Afgrænsning og problemformulering**

Opgaveemnet afgrænses, for at man inden for den fastsatte tid til samtalen kan vise, at man både kan komme i bredden og i dybden.

Inden for afgrænsningen formuleres et eller flere problem(er). Et problem bør ikke lægge op til belysning af studerendes

personlige forhold, men de rimod til belysning af faglig viden og erfaringer.

#### 4) Uddybning af emnet i hovedpunkter

Selve uddybningen *kan* bestå i en kort beskrivelse af de begrundelser, der førte til afgrænsningen og begrundelser for de valgte problemer.

Yderligere *skal* der være en uddybning af opgaveemnet/problemerne i hovedpunkter. Her inddrages relevante teorier, viden, erfaringer og eksempler fra praksis. Uddybningen skal belyse teori/praksis-forholdet i pædagogisk arbejde inden for opgaveemnet.

Citater skal markeres f.eks. med citationstegn og med henvisning.

#### 5) Konklusion

I konklusionen sammenfattes udbyttet af emnet og vurderes, om erfaringen kan anvendes i pædagogisk arbejde.

Konklusionen er afslutningen af forberedelsesarbejdet og skal altså ikke foregribe fremlæggelsen.

#### 6) Spørgsmål til drøftelse

Der oplyses 2-4 spørgsmål, man finder centrale at få drøftet i samtalen.

#### 7) Fordeling af oplægget

Er der flere deltagere, oplyses det, hvorledes det mundtlige oplæg fordeles.

#### 8) Henvisninger

Her angives anvendt litteratur, artikler, gæstelæres, interviews og besøg samt anvendte film/video/tv/radio.